

Matilda Karamatić Brčić: Pretpostavke inkluzije u školi
Život i škola, br. 30 (2/2013.), god. 59., str. 67- 78.

UDK 376.4
Pregledni rad

PRETPOSTAVKE INKLUZIJE U ŠKOLI

Dr. sc. Matilda Karamatić Brčić, viši asistent
Odjel za pedagogiju
Sveučilište u Zadru

Sažetak: Uključivanje sve djece u sustav redovitih škola osnova je inkluzivnog koncepta. Zadatak je škole pri provedbi obrazovne inkluzije uvažiti i prihvatiti različitosti među djecom i mladima kao poticaja u procesu učenja i poučavanja, a ne prepreke. Provedba inkluzije u školi relevantna je tema za pedagoški diskurs. Koncept obrazovne inkluzije, sa značenjem uključenosti sve djece u sustav obveznog obrazovanja, proširuje i produbljuje odgojni model integracije djece s teškoćama u razvoju u redovito školovanje. Otvorenost škole prema širem društvenom okruženju važan je preduvjet za kvalitetnu primjenu inkluzije u školi. Kadrovske i materijalne pretpostavke kao odgojno-obrazovni potencijali škole imaju važnu ulogu pri implementaciji i provedbi inkluzije u školskoj praksi. Budući da je inkluzija u obrazovanju kontinuirani proces koji se temelji na kvalitetnoj komunikaciji i suradnji svih sudionika, u radu se prikazuju neke ključne kadrovske, materijalne i organizacijske pretpostavke za njezinu provedbu. Način provođenja obrazovne inkluzije na razini škole odnosi se na cjelokupni sustav odgoja i obrazovanja s gledišta obrazovne politike i odgojno-obrazovne prakse.

Ključne riječi: obrazovna inkluzija, škola, kadrovske, materijalne i organizacijske pretpostavke.

Škola i njezino okruženje u provedbi inkluzije

Danas je koncept inkluzivnoga odgoja i obrazovanja u nekim zemljama temeljno načelo koje se prepoznaje kroz različite modele školovanja, što se vrednuje i unapređuje u smislu povećanja kvalitete cjelovitoga sustava odgoja i obrazovanja. Kvaliteta primjene obrazovne inkluzije pretpostavlja spremnost školskoga sustava da osigurava sve druge uvjete za efikasnu odgojno-obrazovnu praksu (Ainscow, 2004). Škola je institucija koja, osim odgojno-obrazovne ostvaruje i svoju društvenu i kulturnu djelatnost, obuhvaća raznolike društvene, pedagoške, kulturno-umjetničke, znanstveno-tehničke i druge aktivnosti. Te se aktivnosti provode zajedničkim djelovanjem učenika i nastavnika stvarajući s užim i širim okruženjem pozitivne odnose potrebne za razvoj škole i društvenoga okruženja. Uloga i važnost društvene sredine neizbježna je u razmatranju odnosa obrazovne inkluzije i škole kao mjesta u kojoj se provodi. Aktualne promjene u društvu uzrokuju i promjene u odgojno-obrazovnom kontekstu. Dobro poznavanje i razumijevanje škole kao odgojno-obrazovne institucije nije moguće ako pogled isključivo ograničimo na njezinu formalnu organizaciju i funkcioniranje. Škola i školski procesi dinamični su te

usmjereni na suradnju škole i drugih institucija, odnosno škole i društvenog okruženja. Prema nekim autorima za uspješnu inkluziju važnim se smatraju čimbenici koji utječu na organizaciju, sadržaj i način provođenja inkluzivne prakse u kontekstu razrednoga okruženja (Ainscow, Howes, Farrell i Frankham, 2003) kao i suradnja škole i roditelja s lokalnom zajednicom (Henderson, Mapp, 2002). Ako gledamo na obrazovnu inkluziju kao na zahtjev suvremenih obrazovnih politika europskih zemalja i svijeta, onda trebamo uzeti u obzir važnost kvalitetne suradnje škole i društvenoga okruženja. Školski je proces dinamičan sustav u kojem se sudionici odgojno-obrazovnih aktivnosti usmjeravaju na dvosmjernost u komunikaciji i obavljanju odgojno-obrazovnih zadaća škole. Suvremena škola svoju aktivnost dijeli s brojnim čimbenicima važnim za njezino funkcioniranje. U odgojno-obrazovnim aktivnostima uz školu sudjeluje i obitelj koja je specifična socijalna grupa u kojoj dijete stječe prva emocionalna, intelektualna, socijalna i druga iskustva i koja se razlikuje od ostalih socijalnih formi (Vrcelj, 2000). Otvorenost u komunikaciji pri realizaciji inkluzivnih zahtjeva škole važna je za sve sudionike školskoga procesa, a time i procesa obrazovne inkluzije. Pod sudionicima školskoga procesa misli se na ravnatelje koji su odgovorni za upravljanje školom te stručne suradnike u školi, učitelje, nastavnike, učenike i roditelje. Cilj škole usmjeren je na suradnju s okolinom i drugim ustanovama u kreiranju odgojno-obrazovnih programa, kao i kreiranje korisnih smjernica za primjenu inkluzije u školskoj praksi. Bogata društva s intenzivnim ekonomskim razvojem imaju bolje gospodarske mogućnosti, razvijenije školske sustave, što se odražava na vrlo visoku uključenost djece u obvezno školovanje, a potom i bolje mogućnosti na srednjoškolskoj i visokoškolskoj razini. Bogata društva imaju razvijenu mrežu i dobru organiziranost drugih oblika i institucija za obrazovanje sve djece i mladih (Stevanović, Ajanović, 1997; Vrcelj, 2000). Siromašne zemlje imaju nerazvijenu mrežu škola, tj. nerazvijene školske sustave. To se odnosi na nizak obuhvat stanovništva redovitim obrazovanjem. Nizak materijalni status društva u cijelosti rezultira nerazvijenom tehnologijom i nedovoljno razvijenim sustavom odgoja i obrazovanja. Zemlje lošega materijalnog statusa nemaju mogućnosti za stvaranje pretpostavki za provođenje inkluzije na razini sustava odgoja i obrazovanja pa tako ni na razini školske prakse. Budući da ciljevi odgoja i obrazovanja proizlaze iz društva i kulture, svako društveno okruženje, a time i svako društvo ima svoju ideologiju iz koje proizlaze određeni sustav vrijednosti i norma koje se prenose u školu. Kurikulske promjene koje su usmjerene na nove metode i oblike rada očituje utjecaj ideologije određene zemlje kroz kurikulske sastavnice pojedinih nastavnih sadržaja. Tako se razlikuju sadržaji kuriklula u odnosu na društveno-kulturni kontekst određene zemlje. Škola s mnogim čimbenicima u svojem okruženju uspostavlja određene veze i odnose, a u kontekstu ovoga rada, odnosno u relaciji s organiziranjem i provođenjem uspješne obrazovne inkluzije u školi potrebno je naglasiti ulogu kadrovskih, materijalnih i organizacijskih pretpostavki inkluzije u školi.

Kada je riječ o obrazovnoj inkluziji, govori se o inkluziji u širem i užem smislu. U širem smislu obrazovna inkluzija odnosi se na uključivanje djece i odraslih koji su zbog socijalnih, kulturnih, odgojno-obrazovnih, etničkih i drugih razlika podložni

socijalnoj isključenosti, izloženi socijalnoj marginalizaciji, a time obespravljeni i ranjivi. U užem je smislu obrazovna inkluzija zahtjev kojim se naglašava da se svako dijete obrazuje u skladu s individualnim mogućnostima u školi kao odgojno-obrazovnoj instituciji. Potreba za implementacijom inkluzivnoga odgoja i obrazovanja čini rezultat zahtjeva odgojno-obrazovnih sustava te obrazovnih politika zemalja radi omogućavanja pristupa obrazovanja svakom djetetu, bez obzira na različitosti u okviru redovitih škola.

Kadrovske pretpostavke inkluzije u školi

Inkluzija je u obrazovanju proces koji se provodi kontinuirano i usmjeren je na upotrebu novih metoda i oblika rada usmjerenih na uvažavanje mogućnosti svakoga učenika. Djeca i učenici razlikuju se po osobinama i sposobnostima koje su ključne za proces učenja. Pri tome se misli na intelektualne, senzoričke, motoričke, emocionalne, socijalne, jezične, kulturne i ekonomske osobine. Različitost pojedinoga učenika prepoznatljiva je u trenutku kada ona dosegne svoj krajnji oblik. Tada se govori o učenicima s posebnim potrebama (Ivančić, 2010). Rad s djecom s posebnim potrebama pred učitelje i nastavnike postavlja mnogo novih zadataka. Da bismo govorili o navedenom, potrebno je naglasiti ključne sastavnice za uspješan proces nastave koje se odnose na primjenu inkluzije u školi. Prema nekim istraživanjima (Ainscow 1999; Mittler 2000; Ainscow, Booth, Dyson, 2006; Batarelo Kokić, Vukelić, Ljubić, 2009) nastavnici su ključni čimbenici za uspješnu provedbu inkluzivnoga obrazovanja u okviru škole. Usmjerenost leži u novim metodama i oblicima rada u funkciji poboljšanja cjelokupne školske prakse. Uspješnost učenja znatno ovisi o primjerenoj prilagodbi strategija poučavanja tako da se njihovom primjenom mogu zadovoljiti posebne potrebe učenika. Važno je kojim načinima učenicima prenosimo i predstavljamo sadržaje, dajemo upute, postavljamo zadatke te koja sredstva i oblika rada upotrebljavamo. Pri tome se misli na odabir primjerenoga kanala primanja informacija, prilagodba govornoga izraza, omogućavanje uspješnoga čitanja, olakšavanje pismenoga izražavanja, korištenje učinkovite demonstracije, uključivanje učenika u praktičan rad, brinuti se o primjerenosti sredstava i opreme (Ivančić, 2010). Na obrazovnu uspješnost i prihvaćanje učenika s posebnim potrebama u razrednom okruženju u velikoj mjeri može utjecati učitelj odabirom prikladnih didaktičko-metodičkih postupaka u radu s učenicima s posebnim potrebama. Didaktičko-metodički postupci rada odnose se na odabir primjerenih strategija rada i postupaka prilagođavanja sadržaja u poučavanju učenika s posebnim potrebama, a u skladu sa mogućnostima i sposobnostima svakoga učenika (Ivančić, Stančić, 2003). Tako se može omogućiti plodonosno ostvarivanje prava na kvalitetno obrazovanje. Svrha učiteljske kreativnosti naglašena je u procesu poučavanja gdje je cilj pomoći učenicima u učenju kako bi se postigli željeni rezultati. Učitelji i nastavnici pri tome identificiraju kompetencije pojedinoga učenika, odnosno neposredno se susreću s velikim rasponom učeničkih vještina, navika, umijeća, postignuća, ponašanja, iskustava, predznanja i niza drugih čimbenika (Krampač-Grljušić i Marinić, 2007).

Dobro uspostavljen proces nastave ujedno pridonosi i zadovoljavanju nekih bioloških i socijalnih potreba učenika pri čemu se misli na potrebu za sigurnošću, aktivnošću, samopoštovanjem, priznanjem i time doprinosi razvoju samoaktualizacije (Bognar, Matijević, 1993).

Didaktičko – metodički postupci rada odnose se na odabir primjerenih strategija rada i postupaka prilagođavanja sadržaja u poučavanju učenika s posebnim potrebama, sukladno njihovim osobitostima. Poznavanje osobitosti važno je jer omogućava bolje prepoznavanje i razumijevanje „teškoća“ učenika u nastavnim aktivnostima, a time se olakšava odabir prikladnih didaktičko-metodičkih postupaka u radu (Ivančić, 1996). U nastavnom se procesu odabranim sadržajima pružaju didaktičko-metodičke forme rada (metode, sredstva, oblici i postupci) sukladno prosječnim sposobnostima učenika radi njihova daljnjeg razvoja. Kada se u redovitom nastavnom procesu nalaze učenici s posebnim potrebama, najčešće dolazi do nesklada između njihovih razvojnih sposobnosti te sadržaja i didaktičko-metodičkih oblika rada koje su uglavnom primjerene većini ostalih „prosječnih“ učenika (Ivančić, Stančić, 2003). U školskoj praksi to gotovo uvijek rezultira time što djeca s posebnim potrebama imaju teškoće u stjecanju znanja i sposobnosti. Neuspjeh u učenju uz neprikladnu komunikaciju u razredu može negativno djelovati na njihov emocionalni i socijalni razvoj jer je za svakoga učenika važna obrazovna uspješnost i prihvaćanje u razrednom okruženju. Poticanje individualnih potencijala podrazumijeva svestrano upoznavanje osobnosti učenika. Potencijalne snage svakoga djeteta razvijaju se u skladu sa sposobnostima ako su osigurani primjereni uvjeti i podrška socijalne sredine, prije svega u roditeljskom domu, a potom u vrtiću i u školi. Pri tome je zadatak socijalne sredine, a posebno suvremene škole razvijati potencijale svakoga pojedinog djeteta (Ivančić, 1997).

Važna sastavnica za uspješnu nastavu u koju se uključena djeca s posebnim potrebama odnosi se na kompetencije nastavnika i učenika. Ključne kompetencije predstavljaju kombinaciju znanja, vještina, sposobnosti i stavova. Poželjno je da nastavnici koji provode obrazovnu inkluziju u neposrednoj odgojno-obrazovnoj praksi posjeduju potrebne kompetencije za provođenje inkluzije. Prema istraživanju koje se odnosi na mapiranje politika i praksi za pripremu nastavnika za inkluzivno obrazovanje u kontekstima socijalne i kulturalne raznolikosti (Batarelo Kokić, Vukelić i Ljubić, 2009) definirane su ključne kompetencije nastavnika za implementaciju inkluzije u školi. Kompetencije za inkluziju se u navedenom okviru određuju u odnosu na nastavnikov personalizirani pristup učeniku i nastavnom procesu, razumijevanju i uvažavanju raznolikosti kod učenika (s obzirom na spol, društveni-ekonomski status, kulturu, jezik, religiju, stil učenja te poteškoću u razvoju) te njegovoj predanosti vrijednostima inkluzije. Može se reći da navedene nastavničke kompetencije za inkluziju naglašavaju pedagošku dimenziju uspješne organizacije i provedbe inkluzije u školi i razredu. S pedagoškog gledišta misli se da ako se učeniku pruži primjerena podrška u učenju i poučavanju, on postiže maksimum u stjecanju znanja, vještina i navika u skladu sa svojim sposobnostima. Upravo zbog toga je potrebno razvijati programe i modele poučavanja za rad s djecom s posebnim potrebama na razini

fakultetskog obrazovanja. Za kvalitetnu implementaciju inkluzije u razrednom odjeljenju nastavnici bi se trebali kompetentno i kvalitetno odnositi prema različitim osobinama i potrebama učenika. Učitelji i nastavnici imaju zahtjevan zadatak da prikladnim metodama i oblicima poučavanja djece s posebnim potrebama zadovolje dinamiku potreba tih učenika, ali i da neprestano razvijaju poželjne kompetencije. Nastavniku je potrebna kvalitetna suradnja sa stručnom službom u školi, roditeljima i asistentima u nastavi ukoliko sudjeluju u njoj. Obogaćivanje umijeća rada nastavnika odnosi se na proces planiranja, programiranja, pripremanja, poučavanja i vrednovanja postignuća unutar kurikulskih sastavnica usmjerenih na učenika. U pedagoškom smislu to bi značilo da je ključna zadaća nastavnika uspostaviti sklad između učenikovih sposobnosti i sastavnica kurikula. Cilj navedenoga bio bi uspješan ishod učenja i zadovoljan učenik. Kvaliteta rada nastavnika u razrednom okruženju uzrokuje efikasnu odgojno-obrazovnu praksu na razini cijele škole. Uloga nastavnika u kreiranju kurikula škole nije jednostrana. Nastavnik nema moć, niti vlast nad informacijama te učenik nije samo pasivni primatelj znanja (Day, 1999). Položaj se nastavnika znatno mijenja, od tzv. „posrednika znanja“ on postaje „savjetnik za učenje“ (Razdevšek-Pučko, 2005, 77) te učeniku pomaže u stjecanju potrebnih kompetencija za život i rad. U okviru odgojno-obrazovnoga sustava neke zemlje uspješnost pojedinih školskih reformi, učinkovitost nastavnog procesa, kvaliteta odnosa nastavnik-učenik, kao i kvaliteta mnogih drugih čimbenika škole upravo ovise o samom nastavniku. Inkluzija u školi nije samo cilj koji se treba realizirati, nego je to jedan cijeli proces koji u konačnici ima svoj cilj (Mittler, 2000). Provođenje inkluzivnoga odgoja i obrazovanja u školi zahtijeva jedan novi kurikulski pristup usmjeren na novije metode, nove kompetencije koje su u skladu za zahtjevima suvremenih obrazovnih reformi. Učitelji i nastavnici ključne su osobe koje žive kulturu škole te tako i ostvaruju postavljene ciljeve, i to u razrednom okruženju i izvan njega. U svrhu što kvalitetnije odredbe sastavnica kvalitetnoga i uspješnog nastavnika, realizirana su mnoga znanstvena i stručna istraživanja radi definiranja poželjnih osobina nastavnika u školskom okruženju. Neki učitelji i nastavnici vlastite stavove prema radu s djecom, te vrijednosti kojima u tom radu teže, smatraju glavnim pokretačima svojih odgojno-obrazovnih aktivnosti te njihovih ishoda, bili oni pozitivni ili negativni (Mittler, 2006, 134). Neki su autori (Farrell, 1997; Jenkinson 1997) nastojali ujediniti zajedničke rezultate istraživanja koji su usmjereni na ulogu nastavnika u primjeni inkluzivnoga odgoja i obrazovanja na razini školske prakse. Pri tome su istaknuli da većina učitelja i nastavnika u redovitim školama podupiru primjenu inkluzivnoga odgoja i obrazovanja u školi, ali imaju sumnje koje se odnose na upitnost uspjeha njegove implementacije baš u njihovoj školi. Također ističu da učiteljska i nastavnička potpora u primjeni inkluzivnoga odgoja i obrazovanja izraženija je kod onih koji su imali takvo iskustvo u svojem neposrednom odgojno-obrazovnom radu. Croll i Moses (2000) proveli su istraživanje o primjeni obrazovne inkluzije u osnovnoj školi na uzorku od 60 škola diljem Velike Britanije. Pri tome su intervjuirali više od 300 učitelja i nastavnika. Istraživanje se odnosilo na ulogu učiteljske percepcije inkluzivnosti i stavova prema primjeni inkluzije na

osnovnoškolskoj razini. Zaključak je bio da upravo percepcija učitelja i nastavnika te njihov stav prema primjeni novih metoda i oblika rada ključan je čimbenik za uspješnost određene inovacije na razini svoje neposredne odgojno-obrazovne prakse, pa tako i na uspješnu primjenu inkluzije. Neki rezultati (Kiš-Glavaš, 1999) opsežnoga istraživanja o odlučujućim faktorima i mogućnostima promjene stavova učitelja u odnosu na djecu s teškoćama u učenju i njihove integracije u redovite osnovne i srednje škole vrlo su optimistični. Stavovi učitelja relativno su pozitivni; učitelji su svjesni prednosti integracije za djecu s teškoćama u učenju i vjeruju da je moguće zadovoljiti brojne objektivne pretpostavke za integraciju u škole. Učitelji ukazuju na vrlo snažnu potrebu za podrškom edukacijsko-rehabilitacijskih stručnjaka i dodatnim obrazovanjem te iskazuju pozitivna stajališta o parcijalnim oblicima integracije; oni su također relativno upoznati s nekim osnovnim obilježjima djece s teškoćama u učenju. Međutim, među učiteljima još uvijek postoje neki negativni stavovi, prvenstveno u pogledu mogućih negativnih efekata integracije za same učitelje, poput dodatnoga opterećenja i obveza.

Primjereno obrazovanje nastavnika na inicijalnoj razini jedan je od najvažnijih čimbenika kvalitetne primjene inkluzivnoga odgoja i obrazovanja na svim razinama odgojno-obrazovnoga sustava. Prema nekim istraživanjima (Florian i Rouse, 2010) obrazovanje nastavnika za kvalitetnu primjenu inkluzije predstavlja ujedno i model kojim se promovira i osigurava jednakost obrazovnih šansi za sve. Oni ističu da nastavnici uglavnom podupiru i uvažavaju koncept obrazovne inkluzije, ali im nedostaju potrebne kompetencije za kvalitetnu primjenu na razini školske prakse. Booth i Ainscow (2002) naglašavaju kako različitosti među učenicima postaju poticaj za kvalitetno i primjereno sudjelovanje u učenju i poučavanju. Učitelji i nastavnici pri provedbi inkluzije nastavno gradivo pripremaju tako da odgovara individualnim mogućnostima svakoga učenika. Kako se primjena obrazovne inkluzije ne odnosi samo na djecu s poteškoćama u razvoju, kompetencije nastavnika za inkluzivno obrazovanje uključuju vještine važne za poboljšanje cjelokupnoga procesa učenja i poučavanja, ali i sposobnost nastavnika da umanjí prepreke pri učenju i sudjelovanju (Florian, Young i Rouse, 2010). Može se reći da se učitelji i nastavnici s jedne strane nalaze pred zadatkom razumijevanja sociološko-kulturalnih čimbenika koji ekspliciraju razlike među učenicima, a s druge strane očekuje se da posjeduju stručno znanje o radu s djecom s poteškoćama u razvoju. Funkcija nastavnika mijenja se kako god se mijenjaju društvo i škola. U kontekstu odgojno-obrazovnoga sustava Hrvatske učitelji i nastavnici se s novim nastavnim strategijama i metodama upoznaju na seminarima koje organizira Agencija za odgoj i obrazovanje. Svaki učitelj i nastavnik ima slobodu unošenja inovacija u nastavni proces, i to tako što primjenom novih metoda i oblika rada kreira nastavne jedinice usmjerene prema mogućnostima svakoga djeteta. Nastavni proces predstavlja dinamičnu aktivnost kojoj je cilj pozitivan ishod učenja, pri čemu učenikova različitost predstavlja poticaj za odgojno-obrazovno djelovanje nastavnika, a ne prepreku istoga. Prema Stainbacku i Stainbacku (1990) jedna od najvećih prepreka uspješne provedbe inkluzije u razredu je nedostatak primjerene izobrazbe nastavnika na razini visokoškolskog obrazovanja te nedostatak

kompetencija za primjenu inkluzije. Inkluzivno obrazovanje ima cilj omogućiti svakom djetetu mogućnost učenja i postignuća u okviru redovitih škola, a učitelji i nastavnici imaju potpunu odgovornost u procesu učenja i poučavanja u razrednom kontekstu. U određenju pojma inkluzije za učitelje i nastavnike u razrednom kontekstu važno je posjedovanje pozitivnih stavova prema inkluzivnom obrazovanju.

Nastavnici, kao ključni sudionici procesa inkluzivnoga odgoja i obrazovanja imaju i odgojni i obrazovni zadatak u školi. U kontekstu inkluzivnoga procesa u školi odgojni zadatak odnosi se na poticanje inkluzivnih vrijednosti s naglaskom na razvoj svijesti o različitostima kod djece te kako su upravo različitosti poticaj za rad u svim aktivnostima škole. Obrazovni zadatak usmjeren je na osmišljavanje i provedbu nastavnih jedinica pri kojima se uvažavaju individualne mogućnosti svakog učenika.

Organizacijske i materijalne pretpostavke inkluzije u školi

Prema Nacionalnom okvirnom kurikulumu za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje RH (2011), uključujući ili inkluzivno obrazovanje temelji se na osiguranju uvjeta koji u redovitom školskom sustavu omogućuju djeci i učenicima s teškoćama stjecanje što više očekivanih postignuća. Za uspješnu provedbu inkluzije osim kadrovske strukture u smislu stjecanja novih kompetencija te novih metoda i oblike rada (Ainscow, 1994; Batarello Kokić, 2009) potrebni su i materijalni resursi škole. Oni se odnose na uklanjanje arhitektonskih barijera, potrebnu didaktičku i metodičku opremu, potrebna pomagala u nastavi za djecu s većim poteškoćama u razvoju (Nacionalni okvirni kurikulum RH, 2011). Obrazovnu inkluziju u okviru škole nemoguće je promatrati bez pogleda na organizaciju rada škole. Škola je pedagoška, kulturna i socijalna zajednica učenika, nastavnika i roditelja te svih drugih koji doprinose realizaciji njezinih programskih sadržaja (Stevanović, Ajanović, 1997). Društvo i društvena sredina pred školu postavljaju određene zadatke, a školski sustavi se tako temelje na ispunjenju zahtjeva obrazovnih politika države. Mnogi su autori (Giesecke, 1993; Jurić u Previšić, 2007; Mijatović, 1999; Tillmann, 1994; Vukasović, 2000) problematizirali sadržaje koji čine zadaću škole te ključne sastavnice za organizaciju rada škole. Razmišljanja se kreću od toga da škola ima zadatak učenicima pružiti stjecanje potrebnih kompetencija za daljnji rad i život, odnosno stjecanje određenih znanja, umijeća i navika (Stevanović, Ajanović, 1997) ili pak da je osnovna zadaća škole osigurati kontinuirani razvoj učenika kao duhovnoga, tjelesnog, moralnog, intelektualnog i estetskog bića (Vukasović, 2000). U duhu koncepta inkluzivnoga odgoja i obrazovanja cilj škole je omogućiti svoj djeci odgoj i obrazovanje bez obzira na njihove različitosti. Proces inkluzije u školi usko je povezan s cjelokupnom odgojno-obrazovnom strukturom škole koja se odnosi na nastavu i nastavni proces te na učenike i nastavnike koji imaju zadatak kreiranja suradničkoga odnosa. Škola kao inkluzivna zajednica ima zadatak planirati i koordinirati programske sadržaje kojima se stječu potrebne kompetencije za rad i život u suvremenom društvu te za izgradnju svijesti kod djece o pluralističkim i multikulturalnim društvima. Prema Mijatoviću (1999) temeljne odrednice sustava

odgoja i obrazovanja možemo iskazati prema nizu elemenata koji su međusobno zavisni i koji djeluju u skladu s postavljenim ciljem. Sastavnice sustava odgoja i obrazovanja tehničke su, materijalne i financijske pretpostavke; programske i sadržajne pretpostavke; kadrovske i regulacijske pretpostavke te kontrolne i usmjeravajuće pretpostavke. Navedene sastavnice možemo odrediti s aspekta makrorazine ako ih usmjeravamo na cjelokupni sustav odgoja i obrazovanja ili pak s aspekta mikrorazine ako ih usmjeravamo na školski i/ili nastavni proces. Provođenje inkluzije u neposrednoj školskoj praksi zahtijeva niz materijalnih pretpostavki, a isto tako programskih i sadržajnih aspekta. Nastava, kao zajednički naziv za vremenske, sadržajne, organizacijske, prostorne i tehnološke oblike izvođenja odgojno-obrazovnog procesa (Giesecke, 1993) nastavnicima pruža slobodu odabira metoda i pristupa u učenju i poučavanju. Organizacija rada škole u zakonskom se okviru našega odgojno-obrazovnog sustava propisuje Pedagoškim standardima Republike Hrvatske. Budući da je osnovno školovanje besplatno i obvezatno za sve učenike osnovnoškolske dobi, potrebno je osigurati podjednake uvjete školovanja u svim osnovnim školama kod nas. Pedagoški standard odnosi se na svu djecu i učitelje, bez obzira na različitosti među njima, a time se osigurava jednakost u pravima i obvezama. Iz navedenoga se ističu sljedeće organizacijske sastavnice rada škole koje se propisuju državnim pedagoškim standardom: mjerila za broj razrednih odjeljenja u osnovnoj školi, mjerila za broj učenika u razrednom odjeljenju i osnovnoj školi, broj učitelja, stručnih suradnika i drugih zaposlenika potrebnih za obavljanje poslova osnovnih škola, stručno usavršavanje učitelja i stručnih suradnika, osposobljavanje i usavršavanje ostalih zaposlenika, materijalni i financijski uvjeti rada, posebne potrebe u osnovnom školstvu, učenički standard, nastavni plan, programe važne za cjelokupno osnovno školstvo (Državni pedagoški standardi, 2008). Sastavnice organizacije rada škole koje su važne za provedbu inkluzije na razini školske prakse i koje čine ključan preduvjet za njezinu implementaciju su: potrebni ljudski potencijali, prilagođeni prostorni uvjeti te primjerena didaktičko-metodička oprema. Neki autori (Ivančić, Stančić, 2003) ističu važnost didaktičko-metodičkoga aspekta u radu s učenicima s posebnim obrazovnim potrebama. Prema istim autorima didaktičko-metodički aspekti rada s djecom s posebnim obrazovnim potrebama podrazumijevaju stručna gledišta koja su važna za bolje razumijevanje i provođenje obrazovnog procesa u uvjetima integracije te djece u redovite škole. Sustav odgoja i obrazovanja temeljna je briga države. Pod njome se podrazumijeva da su sve sastavnice organizacije rada škole usmjerene prema ispunjenju zahtjeva obrazovne politike s jedne strane te kreiranju i provođenju jasnih kurikulskih ciljeva u neposrednoj školskoj praksi s druge strane. Jurić (2007) ističe kako je u okviru školske prakse važno odrediti dimenzije kurikula škole kao temeljnoga dokumenta kojim se predviđa rad, način djelovanja i utjecaj evaluiranja učinaka ukupnoga školskog života za učenike i učitelje/nastavnike. Školski se kurikulum smatra kvalitetnim ako je učinkovit u zadovoljenju potreba učenika, roditelja i učitelja/nastavnika. Za uspješnu organizaciju nastavnoga procesa u kojem aktivno sudjeluju učenici s posebnim obrazovnim potrebama, potrebne su mnoge nastavne ideje za realizaciju uspješnoga poučavanja primjerenoga svim učenicima. Pri

tome se misli na pedagoški kontekst obrazovne inkluzije koji je isključivo usmjeren na ulogu nastavnika u procesu učenja i poučavanja. Odnos nastavnika i učenika, odnos nastavnika prema različitostima kod učenika, primjena novih nastavnih metoda, osnovni su koraci u osnivanju jedne inkluzivne pedagogije (Ainscow, 1999). Individualizirani nastavni planovi i programi usmjereni na kvalitetno sudjelovanje svih učenika s posebnim potrebama u nastavnom procesu zahtijevaju postupke praćenja i vrednovanja istih učenika. Učinkovitost kvalitetnoga planiranja, pripremanja i poučavanja prvotno se temelji na provedenom upoznavanju učenika, a sve to zbog uspješnijega organiziranja nastavnoga procesa. Potreba za kreiranjem individualiziranih odgojno-obrazovnih programa je neprestana i traži potrebne kompetencije u radu učitelja i nastavnika. Izrada individualiziranih kurikula pretpostavlja odabir onih ciljeva/aktivnosti koje učenik može uspješno obaviti te pritom dostizanje znanja iz pojedinih područja. Organizacija i nadopuna nastavnoga procesa takvim programima olakšava rad nastavnicima, a i učenicima zato što različitosti predstavljaju poticaj za sudjelovanje u redovitom nastavnom procesu, a ne prepreku. To je cilj inkluzivnoga obrazovanja. Koncept *obrazovne inkluzije* termin *posebne obrazovne potrebe* definira na jedan novi način. Pri tome se misli na jednako obrazovanje za svu djecu, kojim se promiče pravo svakog djeteta da, bez obzira na njegovo fizičko, intelektualno, emocionalno, socijalno, jezično ili drugo stanje, bude uključeno u odgojno-obrazovni sustav, odnosno u redovite škole. Stajalište da provedba i razvoj obrazovne inkluzije na razini škole zahtijeva promjenu cjelokupne odgojno-obrazovne prakse s posebnim naglaskom na primjenu koncepta „odgoja i obrazovanja za sve“, podupiru mnogi autori (Booth, 1995; Kugelmass, 2001; Mittler, 2006, Brantlinger, 1997). Utemeljenje tzv. „organizacijske paradigme“ inkluzivnoga obrazovanja (Dyson i Millward, 2000) javlja se kao sve veća potreba odgojno-obrazovnih europskih sustava i svijeta.

Umjesto zaključka

Zadatak je škole u postupku implementacije i provođenja inkluzije neprestano osiguravanje potrebne potpore svim učenicima bez obzira na različitosti. Odgojno-obrazovna inkluzija djece s posebnim potrebama u sustav redovitih škola zahtijeva osiguravanje potrebnih kadrovskih, materijalnih i organizacijskih uvjeta za kvalitetan odgojno-obrazovni proces s naglaskom na usvajanje potrebnih kompetencija unutar kurikulskih odrednica usmjerenih na učenike. Provođenje obrazovne inkluzije javlja se kao zahtjev odgojno-obrazovnih sustava, ali i kao fenomen s kojim se treba suočiti tako da se razvije pozitivna međusobna suradnja svih sudionika procesa obrazovne inkluzije u školskom okruženju. Organizacija provođenja inkluzije u školi zahtijeva kontinuiranu suradnju škole s lokalnom zajednicom, a način provođenja inkluzije u kontekstu razrednoga okruženja zahtijeva primjereno obrazovanje učitelja i nastavnika, kao i posjedovanje potrebnih kompetencija za inkluziju. Jasna operacionalizacija inkluzije na razini razrednoga konteksta pod terminom „uključenost u sustav redovitoga školovanja“ podrazumijeva i aktivno sudjelovanje svih učenika u

nastavnom procesu. Obrazovna inkluzija predstavlja jedan kontinuirani proces učenja i poučavanja djece s posebnim potrebama čija je konceptualizacija u pedagoškom kontekstu od iznimne važnosti. Kvalitetna primjena inkluzije u školi uvjetuje spremnost školskoga sustava u cijelosti da kontinuirano osigurava potrebne uvjete za efikasnu odgojno-obrazovnu praksu.

Literatura

- Ainscow, M (2004.) *Special Needs in the classroom: A teacher education guide*. London: Jessica Kingsley and UNESCO.
- Ainscow, M. (1999.) *Understanding the development of inclusive schools*. London: Falmer press.
- Ainscow, M., Booth, T. i Dyson, A. (2006.) *Improving school, developing inclusion*. London: outledge.
- Ainscow, M., Howes, A., Farrell, P. i Frankham, J. (2003.) Making sense of the development of inclusive practices, *European Journal of Special Needs Education*, 18 (2), str. 227-242.
- Batarello Kokić, I., Vukelić, A. i Ljubić, M. (2009.) *Mapiranje politika i praksi za pripremu nastavnika za inkluzivno obrazovanje u kontekstima socijalne i kulturalne raznolikosti*. Bologna: ETF (European Training Foundation).
- Bognar, L. i Matijević, M. (1993.) *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga
- Booth, T. (1995.) Mapping inclusion and exclusion: concepts for all. U C. Clarke, A. Dyson and A. Millward (eds), *Towards inclusive schools*. London: David Fulton.
- Booth T. i Ainscow M., (2002.) *Index for Inclusion: Developing Learning and participation in schools*. Bristol: Centar for Studies on Inclusive Education.
- Brantlinger, E. (1997.) Using Ideology: Cases of Nonrecognition of the politics of research and practice, *Special education Review of Educational research*, 67 (4), str. 425-459.
- Croll, P. i Moses, D. (2000.) *Special Needs in the Primary School: One in Five?*. London: Cassell.
- Day, C. (1999.) *Developing teachers, The challenges of lifelong learning*. London: Farmer press.
- Državni pedagoški standardi (2008.). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
- Dyson, A. i Millward A. (2000.) *Schools and special needs: issues of innovation and inclusion*. London: Paul Chapman.
- Farrell, P. (1997.) *Teaching Pupils with Learning Difficulties*. London: Cassell.
- Florian, L., Young, K. i Rouse, M (2010.) Preparing teachers for inclusive and divers educational environments: studying currucular reform in a initial teacher education course, *International Journal of inclusive education*, 14 (7), stranice 709-722.
- Giesecke, H. (1993) *Uvod u pedagogiju*. Zagreb: Educa
- Henderson, T. A., Mapp, L.K. (2002.) *A New Wave of Evidence: The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement*. Southwest Educational Development Laboratory, National center for family and community in schools.
- Dostupno na <http://www.sedl.org/connections/resources/evidence.pdf>.
- Ivančić, Đ. (2010.) *Diferencirana nastava u inkluzivnoj školi*. Zagreb: Alka script.
- Ivančić, Đ (1997.) *Planiranje i programiranje odgojno-obrazovno-rehabilitacijskog procesa*, Županijski stručni skup. Zagreb: Ministarstvo prosvjete i športa.

- Ivančić, Đ (1996.) Didaktičko-metodički aspekti u radu s učenicima s posebnim potrebama, predavanje u *Odgoj i osnovno školovanje djece s teškoćama u razvoju*, Stručni skup učitelja/nastavnika defektologa. Zagreb: Ministarstvo prosvjete i športa.
- Ivančić, Đ i Stančić, Z. (2003.) Didaktičko-metodički aspekti rada s učenicima s posebnim potrebama. U: L. Kiš – Glavaš i R. Fulgosi – Masnjak, ur. *Do prihvatanja zajedno: Integracija djece s posebnim potrebama*. Zagreb.
- Jenkinson, J. (1997.) *Mainstream or Special? Educating Students with Disabilities*. London: Routledge.
- Jurić, V. (2007.) Kurikulum suvremene škole. U V. Previšić, ur. *Kurikulum-teorije, metodologija, sadržaj i struktura*. Zagreb, Zavod za pedagogiju: Školska knjiga.
- Kiš-Glavaš, L. (1999) *Promjena stava učitelja prema integraciji djece usporenog kognitivnog razvoja*. Doktorska disertacija. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.
- Krampač-Grljušić, A. i Marinić, I. (2007.) *Posebno dijete: priručnik za učitelje u radu s djecom s posebnim obrazovnim potrebama*. Osijek: Grafika.
- Kugelmass, J. (2001.) Collaboration and compromise in creating and sustaining an inclusive school, *International Journal of Inclusive Education*, 5 (1), str. 47-65.
- Mijatović, A. i suradnici (1999.) *Osnove suvremene pedagogije*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Mittler, P. (2006.) *Working towards inclusive education, social contexts*. London: David Fulton Publishers.
- Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*. (2011.). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
- Stainback, W. & Stainback, S. (Eds.). (1990.) *Support Networks for Inclusive Schooling: Interdependent Integrated Education*. Baltimore: BrookesPublishing.
- Stevanović, M., Ajanović, Dž. (1997.) *Školska pedagogija*. Varaždinske toplice: Tonimir.
- Razdevšek-Pučko, C. (2005.) Kakvog učitelja/nastavnika treba (očekuje) škola danas (i sutra), *Napredak*, 146 (1), str. 75-90.
- Tillmann, K., J. (1994.) *Teorije škole*, autori priloga Wolfgang Klafki. Zagreb: Educa.
- Vrcelj, S. (2000.) *Školska pedagogija*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
- Vukasović, A. (2000) *Pedagogija*. Zagreb: Katolički zbor „Mi“.

PRECONDITIONS FOR INCLUSION INTO SCHOOLS

Summary: The inclusion of all children in the regular school system is the basis of an inclusive concept. The task of the school in the implementation of educational inclusion is to accept and embrace diversity among children and youth as a stimulus in the process of teaching and learning, rather than barriers. The implementation of inclusion in schools is a relevant topic for pedagogical discourse. The concept of educational inclusion with the meaning of inclusion of all children in compulsory education broadens and deepens the educational model of integration of children with disabilities into regular education. The openness of schools towards wider social environment is an important precondition for successful implementation of inclusion in the school. Personnel and material conditions as the educational potential of schools have an important role in the implementation and enforcement of inclusion in school practice. Since the inclusion in education a continuous process that is based on good communication and cooperation of its participants, in this work presents some key personnel, material and organizational conditions for its implementation. The method of conducting

educational inclusion at the school level refers to the entire system of education from the perspective of educational policy and educational practice.

Keywords: educational inclusion, school, personnel, material and organizational conditions

VORAUSSETZUNGEN FÜR DIE INKLUSION IN DER SCHULE

Zusammenfassung: Die Einbeziehung aller Kinder in das reguläre Schulsystem ist die Basis eines inklusiven Konzepts. Bei der Umsetzung der Bildungsinklusion ist die Aufgabe der Schule, die Verschiedenheit unter den Kindern und Jugendlichen als eine Anregung im Lern- und Lehrprozess zu akzeptieren und anzunehmen, und nicht als ein Hindernis zu betrachten. Die Umsetzung der Inklusion in der Schule ist ein relevantes Thema für den pädagogischen Diskurs. Das Konzept der Bildungsinklusion, das als die Integration aller Kinder in das Pflichtschulsystem verstanden wird, erweitert und vertieft das Bildungsmodell der Integration von Kindern mit Entwicklungsschwierigkeiten in das reguläre Schulwesen. Die Offenheit der Schule zum weiteren sozialen Umfeld ist eine wichtige Voraussetzung für eine erfolgreiche Umsetzung der Inklusion in der Schule. Die personellen und materiellen Bedingungen als das pädagogische Potential der Schulen haben eine wichtige Rolle bei der Implementierung und Durchführung der Inklusion in der Schulpraxis. Da die Inklusion im Schulwesen ein kontinuierlicher Prozess ist, der auf einer guten Kommunikation und Kooperation der Teilnehmer basiert, werden in diesem Beitrag einige wesentliche personellen, materiellen und organisatorischen Voraussetzungen für ihre Umsetzung dargestellt. Die Methode der Durchführung der Bildungsinklusion auf der Schulebene bezieht sich auf das gesamte Bildungssystem aus der Perspektive der Bildungspolitik und Bildungspraxis.

Schlüsselbegriffe: Bildungsinklusion, Schule, personellen, materiellen und organisatorischen Voraussetzungen
